

Böhme, Jeanette; Flasche, Viktoria; Herrmann, Ina

## **Die Territorialisierung des (Schul-)Pädagogischen im urbanen Wandel. Ein Forschungsbeitrag aus der Pädagogischen Morphologie**

*Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 1, S. 62-78*



Quellenangabe/ Reference:

Böhme, Jeanette; Flasche, Viktoria; Herrmann, Ina: Die Territorialisierung des (Schul-)Pädagogischen im urbanen Wandel. Ein Forschungsbeitrag aus der Pädagogischen Morphologie - In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 1, S. 62-78 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-167060 - DOI: 10.25656/01:16706

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-167060>

<https://doi.org/10.25656/01:16706>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2016

## ■ *Thementeil*

### **Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung**

## ■ *Allgemeiner Teil*

Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung: Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen

„Und sie bewegt sich doch!“ – Wie spezifische Lerngelegenheiten die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden fördern können

Differenzierung im gymnasialen Mathematik- und Deutschunterricht – vor allem bei guten Diagnostiker/in-nen und in heterogenen Klassen?

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*

*Fabian Kessl/Sabine Reh/Edith Glaser/Werner Thole*

Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Eine Einführung ..... 1

*Fabian Kessl*

Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit.

Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit

in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“ ..... 5

*Sebastian Dirks/Caroline Fritsche/Maike Lippelt/Christian Reutlinger*

Zur pädagogischen Herstellung städtischer Räume zwischen Ort

und Klient\*in. Empirische Einblicke und theoretische Rückschlüsse ..... 20

*Sabine Andresen/Susann Fegter/Nora Iranee/Elena Bütow*

Doing Urban Family: Städtischer Raum und elterliche Perspektive

auf Kindheit ..... 34

*Nils Berkemeyer/Björn Hermstein/Veronika Maniti*

Auf dem Weg zu einer raumorientierten Schulsystemforschung.

Was können raumsensible Sozialtheorien für empirische Analysen

regionaler Bildungsdisparitäten leisten? ..... 48

*Jeanette Böhme/Viktoria Flasche/Ina Herrmann*

Die Territorialisierung des (Schul-)Pädagogischen im urbanen Wandel.

Ein Forschungsbeitrag aus der Pädagogischen Morphologie ..... 62

## *Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“ .....	79
--	----

## **Allgemeiner Teil**

*Marcus Syring/Thorsten Bohl/Marc Kleinknecht/Sebastian Kuntze/*

*Markus Rehm/Jürgen Schneider*

Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung: Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen .....	86
--	----

*Wilfried Plöger/Daniel Scholl/Andreas Seifert*

„Und sie bewegt sich doch!“ – Wie spezifische Lerngelegenheiten die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden fördern können .....	109
--	-----

*Andrea Westphal/Anna Gronostaj/Miriam Vock/Rico Emmrich/*

*Peter Harych*

Differenzierung im gymnasialen Mathematik- und Deutschunterricht – vor allem bei guten Diagnostiker/innen und in heterogenen Klassen? .....	131
--	-----

## **Besprechungen**

*Ulrike Greiner*

Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) .....	149
---	-----

*Beat Manz*

Claude Mouchet/Raymond Bénévent: Von Freinet zu Freud: Die institutionelle Pädagogik von Fernand Oury .....	153
--	-----

## **Dokumentation**

Pädagogische Neuerscheinungen .....	156
Impressum .....	U3

**Table of Contents**

*Topic: Space and Spatiality in Educational Research*

*Fabian Kessl/Sabine Reh/Edith Glaser/Werner Thole*  
Space and Spatiality in Educational Research. An introduction ..... 1

*Fabian Kessl*  
Educational Research on Space and Spatiality –  
A localization of the topic “Space and Spatiality  
in Educational Research” ..... 5

*Sebastian Dirks/Caroline Fritsche/Maike Lippelt/Christian Reutlinger*  
On the Pedagogical Construction of Urban Spaces between Location  
and Client – Empirical insights and theoretical conclusions ..... 20

*Sabine Andresen/Susann Fegter/Nora Iranee/Elena Bütow*  
Doing Urban Family: Urban space and parental perspectives on childhood ..... 34

*Nils Berkemeyer/Björn Hermstein/Veronika Maniti*  
On the Way to Spatially Oriented Research on the School System –  
In what way can spatially aware social theories contribute  
to empirical analyses of regional educational disparities? ..... 48

*Jeanette Böhme/Viktoria Flasche/Ina Herrmann*  
The Territorialization of the (School-) Pedagogical in the Context  
of Urban Change – A research contribution by pedagogical morphology ..... 62

*Deutscher Bildungsserver*  
Tips of links relating to the topic of “Space and Spatiality  
in Educational Research” ..... 79

**Contributions**

*Marcus Syring/Thorsten Bohl/Marc Kleinknecht/Sebastian Kuntze/  
Markus Rehm/Jürgen Schneider*  
Casework as Offer – Case-based Learning as Use:  
Empirical results on cognitive stress, motivation, and emotions  
when working with teaching cases ..... 86

*Wilfried Plöger/Daniel Scholl/Andreas Seifert*  
“And yet it moves!” – How specific learning opportunities  
can promote educational-scientific competencies of student teachers ..... 109

*Andrea Westphal/Anna Gronostaj/Miriam Vock/Rico Emmrich/  
Peter Harych*  
Differentiation in Mathematics and in German Lessons  
on Grammar School Level – Is it to be found mainly among  
good diagnosticians and in heterogeneous classes? ..... 131

Book Reviews ..... 149

New Books ..... 156

Impressum ..... U3

Jeanette Böhme/Viktoria Flasche/Ina Herrmann

# Die Territorialisierung des (Schul-)Pädagogischen im urbanen Wandel

*Ein Forschungsbeitrag aus der Pädagogischen Morphologie*

**Zusammenfassung:** Die Pädagogische Morphologie wird im Beitrag als ein Theorie- und Forschungsprogramm ausgewiesen, in dem von einer Bedeutungsimmanenz materialier Raumgestalten ausgegangen wird. Aus dieser Perspektive heraus werden exemplarisch pädagogische Sinnordnungen rekonstruiert, die einerseits im Zusammenspiel von Siedlungsstrukturen des Schulquartiers, Schularchitekturen sowie schulischen Raumentwürfen begründet sind und andererseits durch deren jeweilige raummateriale Ausformung konserviert werden. Die explizierten Spannungen zwischen postfordistischen Entgrenzungsdynamiken und schulischen Heterotopieentwürfen verweisen auf Krisenpotenziale der Lokalisierung von Bildungsorten, zumindest aber auf die Herausforderung einer Territorialisierung des (Schul-)Pädagogischen im urbanen Wandel.

**Schlafworte:** Pädagogischer Raum, Schularchitektur, Pädagogische Morphologie, Heterotopie, Urbaner Wandel

## 1. Pädagogische Morphologie: Grundlegungen

Die Pädagogische Morphologie fokussiert als Theorie- und Forschungsprogramm aktuell auf die Bedeutungsimmanenz materialier Raumordnungen in pädagogischen Handlungsfeldern und darauf bezogene kartierbare Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster von AkteurInnen. Damit rückt dieser Ansatz in ein Desiderat der raumwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft ein.

Die Idee einer Morphologie wurde bereits durch Goethes (1790/1992) und Budrachs (1817/2015) biomorphe Studien begründet und weiterführend zu einem interdisziplinären Paradigma etabliert. In der Soziologie bezeichnet Morphologie einen für die Raumforschung relevanten Ansatz, den Durkheim (1912/1984, S. 30, 592–593) markiert und Halbwachs (2002) ausdifferenziert hat. Ausgehend davon, dass durch kollektive Zuschreibungsprozesse von Klassifikationen soziale Ordnungen hervorgebracht werden, die sich in beobachtbaren räumlichen Formen materialisieren, konservieren im Umkehrschluss materiale Raumformen diese sozialen Sinnordnungen. Diese Bedeutungsimmanenz materialier Raumordnungen steht im Zentrum morphologischer Forschung; denn durch sie wird ein sinnlogischer Spielraum von Handlungsoptionen für die AkteurInnen eröffnet, jedoch keine konkrete Lebenspraxis determiniert. In einem positionierungstheoretischen Übersetzungsversuch lässt sich anschaulich formulieren, dass die Morphologische Hermeneutik die „Anrufungsspiele“ (vgl. Wrana, 2015, S. 128) rekonstruiert, die von der Ausformung des Raums ausgehen. Daran anschließend müssen

nicht, können aber durchaus auch die raumbezogenen Artikulationen der AkteurInnen analysiert werden.

Damit ist die immanente Bedeutung von „materiellen Erscheinungen“ für Sozialität (Halbwachs, 2002, S. 18) als Gegenstand und die Formenanalyse als Methode einer morphologischen Forschungsperspektive ausgewiesen. Theoriebildende Perspektiven einer sozialen Morphologie sind nun einerseits, materialisierte Formenprinzipien des Sozialen zu typisieren und so morphologische Familienähnlichkeiten zwischen Kontexten herauszustellen, oder andererseits, in der Systematik der Sozialen Morphologie von Halbwachs, die eigenlogische Formsprache differenter Funktionssysteme, etwa des Religiösen, Politischen und Ökonomischen, herauszuarbeiten.<sup>1</sup> Diese instruktive Heuristik wird für die Begründung einer Pädagogischen Morphologie aufgegriffen.<sup>2</sup>

Die Morphologie fokussiert also auf materialisierte Formen(-differenzen) sozialen Sinns sowohl in ihrer Generierungs- und Manifestationslogik als auch in ihrer Bedeutung für die soziale Lebenspraxis konkreter AkteurInnen. Eine sozialwissenschaftliche Morphologie ist nun insofern Kulturtheorie, als die Formenlogiken sozialen Sinns als „Diagrammatik kultureller Sinnbildungen“ (Rustemeyer, 2009, S. 12) thematisch werden. Formen als *DiaGramme* zu rekonstruieren, markiert die hier eingenommene (post-)strukturalistische Perspektive in zwei zentralen Grundannahmen: Einerseits wird generell eine *Grammatik* sozialer Sinnformen behauptet, die als Transformationslogiken Kulturen als symbolische Ordnungen *diachron* strukturieren. Andererseits wird aber auch mit der strukturalistischen Grundannahme einer Universalgrammatik sozialen Sinns (vgl. Oevermann, z. B. 1993) gebrochen und werden Kulturen nicht als strukturhomologe Repräsentationen gefasst (vgl. Böhme, 2006a, 2015). Anstelle werden differente *Grammatiken* bzw. Sinnalgorithmen angenommen, die im Nebeneinander „dissonante Resonanzen“ (Rustemeyer, 2009, S. 13) erzeugen und Kulturen als *diatonische* Ordnungsgefüge ausformen. Demnach sind die Gegenstände einer Pädagogischen Morphologie die differenten Sinnformen (schul-)pädagogischer Lebenspraxen und deren generalisierbare Eigenlogik sowie Verhältnissetzungen zu Sinnordnungen angrenzender Lebenspraxen.

- 
- 1 Das Morphologiekonzept von Halbwachs (2002) wird hier lediglich als Heuristik aufgegriffen, da dort ausgeführte Grundannahmen weiterführend zu kritisieren sind: so etwa der strukturfunktionalistische Entwurf gesellschaftlicher Sozialform als Organismus bzw. „kollektiver Körper“ (ebd.: S. 13; zur Kritik Schlechtriemen, 2014) oder die Annahme aus der Kollektiven Psychologie, dass der Raum ein Gedächtnisspeicher kollektiver Repräsentationen ist. Anstelle werden im Weiteren raummateriale Formen in einer (post-)strukturalistischen Perspektive als konservierende Ausdrucksgestalten von interaktiv generierten Strukturproblemen kultureller Ordnungen ausgewiesen.
  - 2 Vorliegende morphologische Überlegungen zu pädagogisch relevanten (Prozess-)Formen sind noch nicht systematisiert und im begrifflichen Selbstverständnis disparat. Nennenswert sind hier etwa die Arbeiten von Steiner (1958) und Spranger (1936), in denen Grundformen des Menschen und der Kultur im Zentrum stehen. Darüber hinaus liegen im Wissen um die ‚doppelte Historizität‘ erziehungswissenschaftlicher Aussagen morphologische Thematisierungen von Lern- (vgl. Dräger, 2000) und Bildungsprozessen (vgl. Marotzki, 1997) vor.



Das Forschungs- und Theorieprogramm der Pädagogischen Morphologie schließt die erziehungswissenschaftliche Raumforschung an den interdisziplinären ‚spatial turn‘ (Döring & Thielmann, 2008) an. Zwar fokussierte der ‚linguistic turn‘ der Erziehungswissenschaft bereits auf den Alltags-, Lebens-, Interaktions-, Handlungs- und Sozialraum, aber nicht auf deren materiale Gestaltwerdung und damit auf die physische Territorialität des Pädagogischen (vgl. Böhme, 2009, 2014; vgl. für die Kultur- und Sozialwissenschaften z. B. Schräge, 2006; Schroer, 2006). Auch wenn in der aktuellen Aufmerksamkeit auf den Raum und die Dinge der ‚material turn‘ in der Erziehungswissenschaft ausgerufen wird (vgl. Nohl & Wulf, 2013), wird die damit verbundene Potenzialität etwa mit Verweis auf die Akteur-Netzwerk-Theorie als zentrale Referenz (vgl. ebd., S. 4–5) im Namen einer „symmetrischen Anthropologie“ (Latour, 1995, 2006) unterlaufen. Denn in diesem Ansatz gerät die bedeutungsimmanente Eigenlogik der Materialität von Kultur nur über die performative Kontextualisierung durch AkteurInnen in den Blick. In Differenz dazu zielt die Pädagogische Morphologie auf die Erschließung einer angenommenen diagrammatischen Bedeutungsimmanenz der substanziell-stofflichen Qualitäten von Naturdingen und Artefakten, durch die sozialer Sinn zwar nicht determiniert, jedoch präformiert wird.

Die morphologische Perspektive schließt an die Raumtheorie von Hartle (2006) an, in der eine Ebenendifferenzierung vorgenommen wird: Einerseits wird der Raum als materiale Ausdrucksgestalt ausgewiesen, die sich in der Spannung von Entwurf (z. B. Bilder, Karten) und Topografie (z. B. Architekturen, Orte) manifestiert. Andererseits wird von dem Raum der Interaktionsraum unterschieden, der sich prozesshaft im Medium von Sprache und Geste nicht nachhaltig materialisiert, höchstens artifiziell durch Kartierung. Die Differenzsetzung von Raum und Interaktionsraum wird demnach mit Verweis auf Symbolsysteme und deren Manifestationslogik begründet (vgl. Böhme & Herrmann, 2011, S. 28 ff.; Herrmann, 2014a, S. 53). Die Interferenzen zwischen materialem Raum als „symbolisch kondensierte Formbildung“ (Rustemeyer, 2009, S. 21) und Interaktionsraum sind in empirischen Studien (vgl. Böhme, 2015) weiterführend ausdifferenzieren. Für die Schulforschung ist darüber hinaus auch eine Verschränkung dieses Raumkonzeptes mit der Schulkulturtheorie Hespers, Böhmcs, Kramers und Lingkots (2001) instruktiv, in der symbolische Ordnungen entlang des Imaginären, Symbolischen und Realen ausdifferenziert werden (vgl. Herrmann & Flasche, 2015). In diesem Beitrag konzentrieren wir jedoch die Aufmerksamkeit auf die pädagogische Bedeutung, die der Schulraum als entworfene und topografische Manifestation konserviert.<sup>3</sup>

---

3 Diese raumwissenschaftliche Schulforschung wurde durch die dankenswerte Finanzierung der DFG-Projekte „Schulraum und Schulkultur“ (2009–2012) und „Schulische Standorte“ (2012–2015) möglich.

## 2. Schulische Heterotopieentwürfe versus pädagogische Entgrenzungsdynamiken

In der Ideengeschichte zu Erziehung und Bildung wurde der pädagogische Raum sehr different als Insel, Schiff, Kloster, Nest, Werkstatt oder Höhle entworfen. Diese einschlägigen Raumbilder verweisen auf pädagogische Orientierungen, in die Vorstellungen vom Menschen, von Bildung und pädagogischer Professionalität eingeschrieben sind (vgl. Scheuerl, 1959; Bilstein, 2003; Böhme & Herrmann, 2011, S. 20 ff.; Böhme, 2013a). Gemeinsam ist diesen Raumentwürfen eine starke Differenzmarkierung zwischen einer pädagogischen Innenwelt und einer gesellschaftlichen Außenwelt, in der nicht oder weniger gut pädagogisch agiert wird. Pädagogische Räume werden so als Gegenwelten und damit als Heterotopien konzipiert (vgl. Foucault, 2005; vgl. Herrmann, 2013a), jedoch unterschiedlich begründet, wie ein Blick in die Anfänge der pädagogischen Diskursgeschichte über eine Kontrastierung der Perspektiven von Rousseau und Herbart zeigt (vgl. Böhme & Herrmann, 2011, S. 81 ff.). Rousseaus (1762/1998) pädagogische Insel soll als Schutz- und Schonraum die Entwicklung eines gottgegebenen Plans vom Menschen sichern. Dagegen wird mit Herbarts (1806/1959) Raumentwurf des Schiffes ein pädagogischer Steuerungs- und Kontrollraum für Bildungsprozesse entworfen, der zudem die zivilisierte Erwachsenenwelt vor dem wilden Ungestüm der Kinder schützt.

Vor dem Hintergrund dieser Diskurse rekonstruierten wir, wie gegenwärtig Schulen als pädagogische Räume entworfen werden (vgl. Böhme & Herrmann, 2011). Dazu wurden 600 Schullogos (jeweils 150 von Grund-, Haupt-, Realschulen, Gymnasien) einer Rahmen-, Muster- und Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. S. 45 ff. zur Begründung der Textsorte und Methode). Ein beeindruckendes Ergebnis der Rahmenanalyse ist: Signifikant dominieren geschlossene Raumentwürfe, die eine Grenze zwischen schulischem Innen und Außen markieren und damit den pädagogischen Raum in historischer Kontinuität als Heterotopie entwerfen (vgl. Herrmann, 2013a). Über die Inhaltsanalyse wurden dann schulformspezifische Unterschiede in den Begründungsfiguren dieser heterotopischen Raumentwürfe deutlich, die sich an die Perspektiven Rousseaus und Herbarts anschließen lassen. Im maximalen Kontrast begründen Grundschulen den Raum eher reformpädagogisch als naturbezogenen Schutz- und Schonraum des Kindes. Dagegen wird mit der Abgrenzung des gymnasialen Raums eine Potenzierung der Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten von Lernprozessen zur Vermittlung kultureller Wissensbestände antizipiert.<sup>4</sup>

Die festgestellte symbolische Arbeit am Bild der Schule als pädagogische Heterotopie haben wir als schulpädagogische Territorialisierungsbestrebungen interpretiert, die

4 Von den 600 Schullogos wiesen – in Bezug auf die Art der Rahmung – 466 (ca. 78 %) ein geschlossenes Konzept auf, wobei es sich um 129 Grundschulen (ca. 28 %), 112 Hauptschulen, 112 Realschulen und 113 Gymnasien (jeweils ca. 24 %) handelte und so keine schulformspezifischen Unterschiede bestehen. Diese zeigten sich jedoch bei den inhaltlichen Bezügen der

in ein spannungsvolles Verhältnis zu den Entgrenzungsdynamiken des Schulpädagogischen treten (vgl. Böhme & Herrmann, 2011, S. 99 ff.; Herrmann, 2013b). Diese Entgrenzungsdynamiken konkretisieren sich in der Verbreitung von pädagogischem Professionswissen in den alltäglichen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (vgl. Lüders, Kade & Hornstein, 1996), der Bedeutungszunahme informellen Lernens (vgl. Overwien, 2009) bzw. von Alltagsbildung (vgl. BMFSFJ, 2005) und/oder der Expansion außerschulischer Bildungszeiträume (vgl. mit Bezug auf Globalisierung: Oelkers, 2009; Medialisierung: Giesecke, 2005; Jugendszenen: Hitzler et al., 2005). In der Entgrenzungsdebatte dominiert eine pessimistische, zumindest problematisierende Lesart hinsichtlich der zukünftigen Bewährung formaler Bildungsinstitutionen. Um damit verbundenen normativen Implikationen und Reduktionen zu entkommen, haben wir den Territorialisierungsbegriff aufgegriffen.<sup>5</sup>

Unsere Studien konnten eine Territorialisierungskrise schulpädagogischer Praxis empirisch fundieren, insofern die räumliche Begrenzung und damit Verortung schulischer Bildung durch urbane Raumtransformationen konterkariert werden (vgl. Böhme & Brick, 2010; Böhme & Herrmann, 2011, S. 117 ff.; Böhme, 2013b). Exemplarisch zeigt die folgende Kontrastierung von zwei schulischen Raumordnungen, dass die Territorialisierungskrisen schulpädagogischer Heterotopien quartierspezifisch ausgeformt sind.

### 3. Schulische Territorialisierungen im urbanen Wandel des Quartiers

Zur Rekonstruktion pädagogischer Sinnformen von Schulräumen wurde eine Mehrebenenanalyse entlang raummaterialer Ausdehnungsniveaus vorgenommen (vgl. Schwalbach, 2009; Herrmann, 2014a, S. 58; Böhme & Flasche, 2015a): Siedlungsstruktur (Region, Quartier) – Außenarchitektur (Gelände, Gebäude) – Innenarchitektur (Flure, Zimmer, Einrichtungen). Forschungspraktisch wurde die Methode einer Morphologischen Hermeneutik als Verschränkung von feldlinienunterstützten Kompositions- sowie Choreografieanalysen (vgl. Imdahl, 1979) und Parallelprojektionen (vgl. Müller, 2012) etabliert und methodologisch begründet (vgl. Herrmann, 2014a; Böhme & Flasche, 2015b). Vorgehensweise und Ergebnisse werden im Weiteren exemplarisch an zwei Realschulen (Schule A und B) aus dem Ruhrgebiet vorgestellt, deren entworfene und

---

Logodarstellungen. So werden in 96 Grundschullogos (64 %) und lediglich 32 Gymnasiallogos (21 %) naturbezogene Zitationen (z. B. Blumen, Bäume, Tiere) sichtbar. Bei den Letztgenannten werden stärker abstrakte Symbolsysteme (insb. geometrische Grundformen) und (Schul-)Gebäude zitiert (vgl. Böhme & Herrmann, 2011).

5 In der Erziehungswissenschaft wird der Begriff ‚Territorialisierung‘ in der Sozialraumdebatte eher metaphorisch verwendet (vgl. Kessl & Otto, 2007) und ‚Territorialität‘ als pädagogische Denkfigur diskutiert (vgl. Bilstein, 2013). Hier wird der Begriff im Verständnis von Deleuze und Guattari (2005, etwa S. 436 ff.) gebraucht, dem sowohl die Machtimplikationen als auch die TransFormationen der (Re-/De-)Territorialisierung immanent sind.

topografische Raumordnungen in Hinsicht auf die Offen- und Geschlossenheit maximale Kontraste darstellen.<sup>6</sup>

### 3.1 *Hafen und Kloster: Schularchitektur in Relation zur Siedlungsstruktur des Schulquartiers*

#### **Schule A: Der Hafen für eine temporäre Sesshaftwerdung**

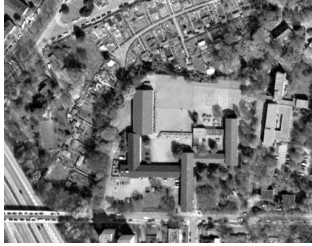


Abb. 1: Schule A: Satellitenaufnahme/Grundriss



Abb. 2: Schule A: Parallelprojektion Hafen

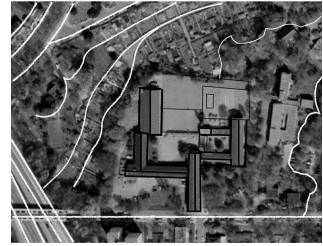


Abb. 3: Schule A: Grundriss mit Feldlinien

Die Anordnung der Gebäudeteile von Schule A (vgl. Abb. 1) zeigt einen zentralen Mittelsteg, von dem verzweigte Seitenarme abgehen, die in Sackgassen enden. Die Parallelprojektion legt eine Familienähnlichkeit zu den Formprinzipien von Häfen nahe (vgl. Abb. 2). Die diagrammatische Differenz zwischen Schulraum (vgl. Abb. 3, schwarze Feldlinien) und der Siedlungsstruktur (weiße Feldlinien) materialisiert einen Übergang von klar vorstrukturierten, metrisch messbaren Infrastrukturen zu amorphen, strömenden Raumordnungen. Diese postfordistische Siedlungsstruktur des außerschulischen Quartiers (vgl. Läßle, Mückenberger & Oßenbrügge, 2010) präformiert Bewegungsmuster „nautischer Nomaden“, die sich auf mobilen Architekturen wie Schiffen oder Surfbrettern bewegen (vgl. Böhme & Brick, 2010; Böhme, 2013b). Im ‚Schulhafen‘ als Gegenwelt ist eine temporäre Sesshaftwerdung möglich.

#### **Schule B: Das Kloster für eine parzellierende Sesshaftwerdung**

Der Grundriss des Hauptgebäudes von Schule B (vgl. Abb. 4) weist eine panoptische Grundstruktur auf: In einem symmetrischen Raster werden die Blicke auf das mittige Zentrum der Architektur – den Schulgarten – gerichtet. Formenähnlichkeit besteht zu geschlossenen Klosteranlagen (vgl. Abb. 5), die Raumtechniken der Disziplinierung – wie Klausur und Parzellierung (vgl. Foucault, 1994, S. 181 ff.) – materialisiert haben (vgl. Oldermann, 2007). Auch hier zeigt sich eine topografische Formendifferenz zwi-

<sup>6</sup> Aus Platzgründen stellen wir lediglich die morphologischen Analysen der Grundrisse vor, haben in unseren Studien die Aufrisse aber mit einbezogen. Ausführlich werden die Projektergebnisse in einer 2016 erscheinenden Monografie veröffentlicht.



Abb. 4: Schule B: Satelliten-  
aufnahme/Grundriss

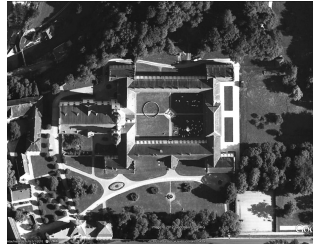


Abb. 5: Schule B: Parallel-  
projektion Kloster

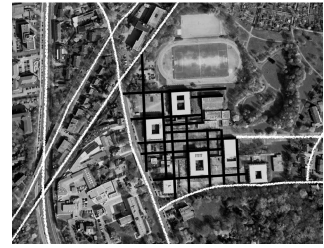


Abb. 6: Schule B: Grundriss  
mit Feldlinien

schen der Schularchitektur (vgl. Abb. 6, schwarze Feldlinien) und der strömenden, unregelmäßigen Siedlungsstruktur des Schulquartiers (weiße Feldlinien), die metropolitane Areas kennzeichnet (vgl. Läßle et al., 2010; Herrmann, 2013b, 2014b, S. 91 ff.).

### Kontrastierung von Schule A und B

In beiden Fällen zeigt sich eine diagrammatische Spannung zwischen den begrenzten Schulterritorien und den postfordistisch ausgeformten Quartieren. Die Schulräume materialisieren sich als Heterotopie, und zwar in zwei Strukturvarianten: als ‚Schulhafen‘, der als Ort zwar die fließende Quartierordnung räumlich anerkennt, zu dieser jedoch in Spannung steht, und als ‚Schulkloster‘, das als Gegenwelt die materialisierten Urbanisierungsprozesse des Quartiers ignoriert, sich abschottet, zumindest eine dazu konkurrierende Position einnimmt. Die Analysen zeigen, dass sich die Bedeutung der Schultopografien nicht entkoppelt von den quartierspezifischen Siedlungsstrukturen erschließen lässt.

### 3.2 Schiff und Zelle: Klassenzimmer in Relation zum quartierspezifischen Schulraum

Das Klassenzimmer ist das schulräumliche Intensitätszentrum formaler Lehr-Lernprozesse. Zimmerform und Arbeitsplatzordnung sind für das unterrichtliche Kontaktgeschehen zentral (vgl. bereits Perlick, 1969, S. 51; Rieger-Ladich & Berdelmann, 2012). Die morphologische Rekonstruktion dieses „Zweckraums“ (Bollnow, 1971/2010, S. 209) gibt Aufschluss darüber, welche Kommunikationscodes der Raum für das Unterrichtsgeschehen unterstützt.

### Schule A: Das Schiff als Diagramm für soziale Verzahnung

Die abgebildete Klassenraumordnung (vgl. Abb. 7) in Schule A präferiert einen Theaterrdiskurs (vgl. Flusser, 2007, S. 21 ff.), in dem ein exponierter Sender einem gleichgeschalteten Empfängerkollektiv gegenübersteht. Der distributive Sender verdinglicht sich in einem Fernsehapparat. Die Empfänger werden durch Tische und Stühle als Mas-



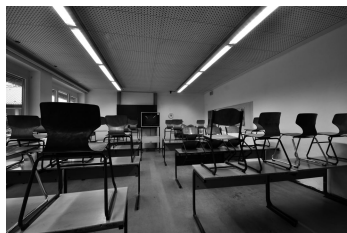


Abb. 7: Schule A: Klassenraum/  
Foto

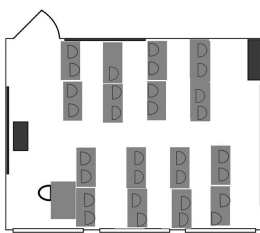


Abb. 8: Schule A: Grundriss/  
Klassenraumzeichnung

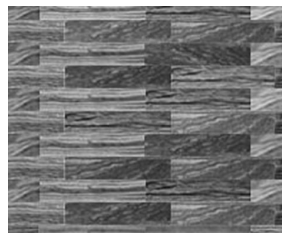


Abb. 9: Schule A: Parallel-  
projektion Schiffs-  
boden-Verband

senkörper antizipiert, der sesshaft, linearisiert angeordnet und in Blickrichtung auf den Sender eingerichtet ist. In diesem instruktionsdidaktischen Arrangement fällt auf, dass die Tischreihen jeweils zueinander versetzt stehen (vgl. Abb. 8). Hier liegt eine Parallelprojektion zu Schiffsplanken oder zum ‚Schiffsboden-Verband‘ in der Parkettverlegung nahe (vgl. Abb. 9). Diagrammatisch wird somit eine soziale Einheit im technokratischen Modus der Verzahnung präformiert, der für fordistische Abläufe der Industriekultur kennzeichnend ist.

### Schule B: Die Zelle als Diagramm für soziale Verknüpfung



Abb. 10: Schule B: Klassen-  
raum/Foto

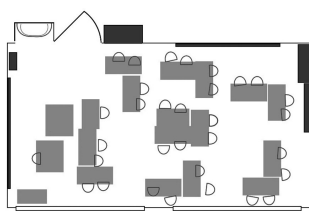


Abb. 11: Schule B: Grundriss/  
Klassenraumzeichnung

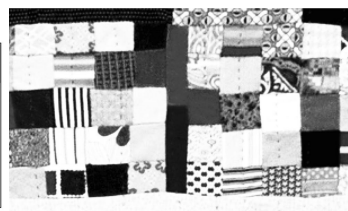


Abb. 12: Schule B: Parallelprojek-  
tion Patchwork-Decke

Die Tisch- und Stuhlanordnung in einem Klassenzimmer der Schule B (vgl. Abb. 10) präformiert eine Masse, die sowohl in der Verteilung als auch in der Einrichtung des Blickes der Individuen kontingent ist (vgl. Abb. 11): Einerseits wird ein distributiver Kommunikationscode eingerichtet, in dem die EmpfängerInnen entweder frontal oder orthogonal zu LehrerInnenpult und Tafel positioniert werden. Andererseits werden exklusive Gruppen für dialogische Kommunikationen angeordnet, in denen allerdings die LehrerInnen ‚aus dem Blick‘ geraten. Umgekehrt eröffnet die Sitzordnung den Lehrenden immer dann einen panoptischen Kontrollblick, wenn SchülerInnen in einen Dialog treten. In der Parallelprojektion des Grundrisses wird die Patchworkform der Raumordnung deutlich (vgl. Abb. 12), die zwar soziale Verknüpfung und Vernetzung ermöglicht, diese allerdings instruiert.

### Kontrastierung von Schule A und B

In beiden Klassenräumen sind Ordnungen der Sesshaftmachung von AkteurInnen durch die Disziplintechnik der Parzellierung angelegt. Durch die individuellen Arbeitsplätze wird die/der Einzelne zwar als eigenständig anerkannt, jedoch auch die Effizienz seiner Kontrolle erhöht (vgl. Foucault, 1994, S. 183–184; Böhme, 2012). Das sitzende Lernen am Tisch hat sich zudem mit einem Bildungsentwurf etabliert, der an Schriftlichkeit und dem Buch als Leitmedium ausgerichtet ist. Klassenraumordnungen konservieren also eine typografische Lernhaltung, die durch innere Wanderschaft, Fokussierung des Blicks und disziplinierende Sesshaftwerdung gekennzeichnet ist (vgl. Böhme, 2006a, 2006b, 2015). In den Klassenraumordnungen potenziert sich demnach die diagrammatische Differenz zu den Quartieren urbaner Nomaden (vgl. Böhme, 2013b). Im ‚Schulhafen‘ wird der Klassenraum als Schiffsraum zitiert und darin eine Sozialität präformiert, die als formaler Funktionszusammenhang verzahnt ist. Im ‚Schulkloster‘ wird der zellenförmige Klassenraum auf die Instruktion und hoch kontrollierte dialogische Verknüpfung eines sozialen Zusammenhanges ausgerichtet und die Sozialform des „Massenkristalls“ (Canetti, 1980, S. 18) befördert. Somit werden also durch die Raumordnungen der Klassenzimmer differente Kommunikationscodes präformiert, deren immanenter pädagogischer Sinn sich jedoch erst im Einbezug der quartierspezifischen Bedeutung des Schulraums erschließt.

### 3.3 *Homologie der pädagogischen Diagrammatik von topografischem und entworfenem Raum*

Ein zentrales Ergebnis unserer Studien ist, dass die dominanten pädagogischen Orientierungen in Schulkulturen – und damit „die schulischen Werte und Normen, die pädagogischen Konzepte und die pädagogischen Deutungsmuster bzw. Handlungsstrukturen“ (Helsper et al., 2001, S. 37) – entscheidend durch die jeweils konkrete materiale Schultopografie beeinflusst sind (vgl. Böhme & Flasche, 2015a). Dies zeigt sich in Kontrastierungen der Schultopografien mit den i. d. R. zeitlich danach institutionalisierten Entwürfen der Schule als pädagogischer Raum, die sich insbesondere in Logos manifestieren (vgl. Böhme & Herrmann, 2011, S. 45 ff.).

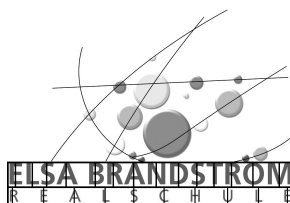
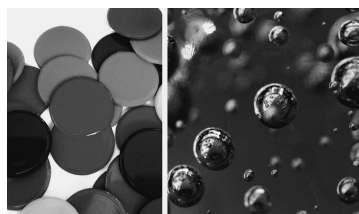
#### **Schule A: Die Schiffsmannschaft als standardisierte Fluchtlinie im ‚Schulhafen‘**

Topografisch konserviert der ‚Schulhafen‘ als Transitraum eine pädagogische Sinnform, SchülerInnen auf die außerschulische, postfordistische Bewährungsdynamik vorzubereiten. Dafür wird eine Klassenraumordnung zur Hervorbringung funktional verzahnter Einheiten eingerichtet. Im Schullogo materialisiert sich dazu homolog ein pädagogischer Raumentwurf (vgl. Abb. 13).

Der Rahmen des Logos ist nach oben dynamisch geöffnet. Die Musteranalyse lässt eine Unterteilung in drei Ebenen zu (vgl. Abb. 14), die hierarchisch relationiert sind und unterschiedliche Standardisierungsgrade aufweisen. Im unteren Schriftzug REALSCHULE werden die Buchstaben in gleichförmigen Zellen angeordnet. Darüber wird



Abb. 13: Schule A: Logo

Abb. 14: Schule A: Logo/  
FeldlinienAbb. 15: Schule A: Parallelprojek-  
tion Spielchips und Luft-  
blasen

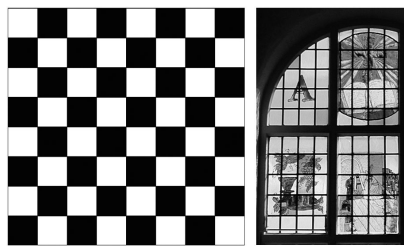
der Schulname ELSA BRÄNDSTRÖM in zweifacher Hinsicht destandardisiert: Die Buchstaben werden in unregelmäßigen Abständen gereiht und die Punkte des Ä und Ö fallen aus der ästhetischen Schriftlogik heraus und werden zum Bestandteil der dritten Ebene. Dort sind Kreise, die in sechs verschiedenen Größen und drei Farben wie Spielchips gestaltet sind (vgl. Abb. 15). Damit wird das kreativ-spielerische Spektrum für die weitere Destandardisierung vordefiniert. Eine weitere choreografische Familienähnlichkeit zeigen die Kreise zu Luftblasen im Wasser auf (vgl. Abb. 15). Damit schließt auch das Logo an die nautische Formensprache der Architektur des ‚Schulhafens‘ und ‚Schiffsraumes‘ an. Die pädagogische Sinnform des entworfenen und topografischen Schulraums ist somit homolog und materialisiert sich in postfordistischen Fluchtlinien, die zwar der Bürokratisierung der Institution und der Revierlogik entkommen, aber nur im vorstrukturierten Verlauf instruierter Bewegungsmuster.

### Schule B: Die Exklusivgemeinschaft als soziale Gegenwelt im ‚Schulkloster‘

In der Klausurarchitektur von Schule B materialisiert sich eine Gegenwelt zur fließenden Urbanität des Quartiers. Die Innenarchitektur des Klassenzimmers zielt zwar auch auf die Instruktion einer Masse, lässt dort aber einen panoptisch kontrollierten Dialog zu. Damit wird hier eine Exklusivgemeinschaft präformiert.



Abb. 16: Schule B: Logo

Abb. 17: Schule B:  
Logo/Komposi-  
tionsvariationAbb. 18: Schule B: Parallelprojektion  
Schachbrett und Kirchen-  
fenster

Auch im Logo von Schule B (vgl. Abb. 16; ausführlich Herrmann, 2014a, S. 78 ff.) wird der pädagogische Raum in einer quadratischen Grundform entworfen und damit



die schularchitektonische Klausursetzung reproduziert. Die zellenförmigen Innensegmente materialisieren Parzellierungstechniken (vgl. Foucault, 1994, S. 183). Die Flächengestaltung der Zellen eröffnet ein unregelmäßiges Wechselspiel von schwarzen, (semi-)transparenten und mit Buchstaben gefüllten Feldern. Es besteht eine Formenähnlichkeit zu einem Schachbrett oder Kirchenfenster (vgl. Abb. 18). Demgemäß wird die Begrenzung des schulischen Innenraums im Wechselspiel von absoluter Abschottung und diffusem Durchblick nach ‚draußen‘ strategisch codiert (vgl. Herrmann, 2014a, S. 84 ff.). Da der Durchblick nach außen Bäume und Sträucher vermuten lässt, wird der Betrachter des Logos im schulischen Innenraum verortet. Dementgegen legt die Präsentation des Schulnamens eine Positionierung des Betrachters im Außenraum nahe. Stringent schließt an diese diffuse Verortung des entworfenen Schulraums die inkonsistente Anordnung der Buchstaben ‚REAL‘-Schule an. So wurde das Teilwort REAL diagonal zwischen die Wörter BÖCKLER und SCHULE gesetzt (vgl. Abb. 16). Beginnt man nun, das diagonale Wort von links oben nach rechts unten zu lesen, so wird die ‚ÖREAL‘-ität des schulischen Raumentwurfs deutlich, gerade weil eine eindeutiger Anordnung der Buchstaben möglich gewesen wäre (vgl. Abb. 17). In der tendenziellen Negation der diffus thematisierten Außenwelt wird die Schule in einem transzendent-sakralen Metaphernfeld als autarke pädagogische Heterotopie entworfen und damit die topografische Sinnform des Schulklosters reproduziert (vgl. Herrmann, 2014a, S. 128 ff.).

### Kontrastierung von Schule A und B

An beiden Schulen sind topografische und entworfene Raumordnungen homolog ausgeformt. Daraus lässt sich ableiten, dass die schulbauliche Ordnung die pädagogische Orientierung als schulkulturelle Dimension präformiert (vgl. Böhme & Flasche, 2015a; Herrmann & Flasche, 2015). Dies insofern, als das dominante pädagogische Konzept einer Einzelschule i. d. R. nicht der Begründungszusammenhang für die Gestalt eines Schulbaus ist, vielmehr die aktuell dominanten pädagogischen Orientierungen auf der Grundlage bereits bestehender schulbaulicher Gegebenheiten generiert werden. Die schulbaulich konservierten Sinnordnungen erschweren offenbar die Durchsetzung von pädagogischen Konzepten in Schulkulturen, die dazu in deutlicher Differenz stehen. Weiter zeigen Rekonstruktionen, dass die Ausformung schulischer Raumordnungen vielmehr in quartiersspezifischen Konstellationen zum Zeitpunkt des Neubaus begründet ist als in davon entkoppelten pädagogischen Konzepten.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Die Waldorfpädagogik ist hier ein anschaulicher Kontrast, insofern hier Form- und Farbschemata anthroposophisch begründet wurden und unabhängig von Standort und Bauzeit in Schulneubauten gelten (vgl. Bodack, 2009, S. 270). In den Forschungen zur Entwicklung von Regelschulen wurde dagegen die Bedeutung der materialen Schulordnung bisher in keiner Weise hinreichend berücksichtigt (vgl. etwa Bohl, Helsper, Schelle & Holtappels, 2010).

#### 4. Konservierende Raumformen schulpädagogischen Sinns

In unseren Studien zeigt sich die Dominanz einer Raumordnung an Regelschulen, die eine disziplinierende Hervorbringung homogener Massen präformiert: Durch die angelegte Klausursetzung in Schulgebäuden und parzellierende Platzierung in bestuhlten Zimmern wird ein distributiver Kommunikationscode für die pädagogische Praxis konserviert. Gleichzeitig wird so eine asymmetrische Machtrelation zwischen einem originären Sender und einer Empfängergruppe bewahrt, die für eine Instruktionsdidaktik kennzeichnend ist. Die Arbeitsplatzordnungen legen zudem Lernformate nahe, die auf eine innere Wanderschaft in Sesshaftigkeit und am Leitmedium Schriftlichkeit ausgerichtet sind. In vergleichbaren Schularchitekturen werden somit pädagogische Sinnformen konserviert, die sich in der Industrie- und Buchkultur bewährt haben. Allerdings verdeutlicht der Vergleich von schulräumlichen Diagrammen mit Sinnformen angrenzender Lebenspraxen, dass die Lokalisierung schulpädagogischer Handlungsfelder als raummateriale Bildungsorte durch urbane Entgrenzungsdynamiken zunehmend unter Druck gerät, und zwar besonders an Schulstandorten, die postfordistische Siedlungsstrukturen aufweisen.

Aus einer morphologischen Perspektive zeigt sich somit, dass im urbanen Wandel – strukturell und nicht normativ gesprochen – die zukünftige Territorialisierung des Schulpädagogischen eine zentrale Herausforderung darstellt. Oder anders: Es zeigt sich ein spannungsvolles Krisenpotenzial zwischen dem Schulraum als fixierter Bildungsort und den fließenden urbanen Raumordnungen an, das auf der Ebene der Einzelschule in schulpädagogischen Sinnkonstruktionen und Bewährungsmythen zu vermitteln ist, da sonst die latente Legitimationsfrage der räumlichen Differenzmarkierung zwischen schulischem Innen- und Außenraum aufbricht.

#### 5. Kurzer Nachtrag zu Perspektiven einer Pädagogischen Morphologie

Die Pädagogische Morphologie fokussiert als diagrammatische Mehrebenenanalyse vordergründig auf die pädagogische Bedeutung entworfener und topografischer Raumordnungen und hat das Potenzial, die Ausformungen zu rekonstruieren und dissonante Resonanzen zu veranschaulichen. Ausgehend von der Bedeutungsimmanenz von Raummaterialitäten sind weiterführend darauf bezogene (Aneignungs-)Praktiken der AkteurInnen zu analysieren.<sup>8</sup> Hier liegt beispielsweise auch die Triangulation mit Ansätzen nahe, die entweder Bezug auf die Akteur-Netzwerk-Theorie nehmen und an die dokumentarische Methode anschließen oder in einem ethnomethodologischen Verständnis positionierungstheoretische Ansätze aufgreifen, wie dies aktuell in der Sozialraumforschung der Fall ist.

<sup>8</sup> Vgl. dazu das abgeschlossene Projekt von Ina Herrmann zu „Vandalismus an Schulen“ (2012–2014) und das Promotionsprojekt von Viktoria Flasche zu „Pose und Raum“ (2013–2016).

Für die grundlagentheoretische Weiterentwicklung einer Pädagogischen Morphologie steht eine Ausdifferenzierung insbesondere in folgende Richtungen an: (1) die weiterführende Verknüpfung mit dem Diagrammdiskurs (vgl. auch Leeb, 2012) und Morphologiekonzepten, in denen die Ausformung von sozialem Sinn medienwissenschaftlich begründet wird (vgl. dazu bereits Böhme, 2006a, 2006b; Leschke, 2010; Böhme & Flasche, 2015a); (2) der empirische Einbezug technologisch-kartierbarer Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster (durch GPS, Eye-Tracking etc.); (3) die Bearbeitung der methodisch-methodologischen Herausforderungen, und Ausdifferenzierung des Konzeptes der Morphologischen Hermeneutik (vgl. Böhme & Flasche, 2015b).

## Literatur

- Bilstein, J. (2003). Ästhetische und bildungsgeschichtliche Dimensionen des Raumbegriffs. In F.-J. Jelic & H. Kemnitz (Hrsg.), *Die pädagogische Gestaltung des Raums* (S. 31–54). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bilstein, J. (2013). Territorialität als pädagogische Denkform. In H.-R. Müller, S. Bohne & W. Thole (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge* (S. 81–98). Opladen: Barbara Budrich.
- BMFSFJ (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht*. Bonn.
- Bodack, K.-D. (2009). Organische Gestaltung von Schulbauten. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 266–279). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohl, T., Helsper, W., Schelle, C., & Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Stuttgart: UTB.
- Böhme, J. (2006a). *Schule am Ende der Buchkultur*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, J. (2006b). Machtformationen medienkultureller Bildungsarchitekturen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 27–35.
- Böhme, J. (2009). Spatial Turn in der Schul- und Bildungsforschung. In dies. (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 13–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, J. (2012). Schulräumliche Ordnungsparameter der Disziplinierung. Perspektiven einer Pädagogischen Morphologie. In T. Coelen, H. Schröteler-von Brandt & A. Zeisung (Hrsg.), *Raum für Bildung* (S. 219–232). Bielefeld: transcript.
- Böhme, J. (2013a). Pädagogische Raumentwürfe. In J. Kahlert, M. Kirch & K. Nitsche (Hrsg.), *Räume zum Lernen und Lehren* (S. 133–144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, J. (2013b). Surfen. Raumpraktiken nautischer Nomaden. In K. Westphal & B. Jörissen (Hrsg.), *Vom Straßenkind zum Medienkind* (S. 270–282). Weinheim/Basel: Beltz.
- Böhme, J. (2014). Handlungsraum. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 423–432). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, J. (2015). Schulkulturen im Medienwandel. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 401–428). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, J., & Brick, D. (2010). Urbane Kompetenz = Hyperaktivität? Nomadische Raumpraktiken und schulische Raumordnungen. *Zeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 4, 512–521.
- Böhme, J., & Flasche, V. (2015a). Raumspuren pädagogischer Sinnkonstruktionen im urbanen Wandel. In Th. Coelen, A. Million & A. J. Heinrich (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung* (S. 55–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Böhme, J., & Flasche, V. (2015b). Die Morphologische Hermeneutik als neuer Ansatz rekonstruktiver Bildungsforschung. In A. Wernet & M. Heinrich (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [im Erscheinen].
- Böhme, J., & Herrmann, I. (2011). *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bollnow, O. F. (1971/2010). *Mensch und Raum*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer.
- Budrach, K. F. (1817/2015). *Ueber die Aufgabe der Morphologie*. <https://books.google.de/> [08.01.2015].
- Canetti, E. (1980). *Masse und Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve.
- Döring, J., & Thielmann, T. (2008). Was lesen wir im Raume? In dies. (Hrsg.), *Spatial Turn* (S. 7–45). Bielefeld: transcript.
- Dräger, H. (2000). Morphologie des Lernens. In AG Qualifikation-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2000* (S. 71–125). Münster: Waxmann.
- Durkheim, E. (1912/1984). *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flusser, V. (2007). *Kommunikologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005). *Die Heterotopien = Les hétérotopies*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giesecke, M. (2005). Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 14–29.
- Goethe, J. W. von (1790/1992). *Die Metamorphose der Pflanzen mit den Anmerkungen und einer Einleitung von Rudolf Steiner*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Halbwachs, M. (2002). *Soziale Morphologie*. Konstanz: UVK.
- Hartle, J. F. (2006). *Der geöffnete Raum*. München: Fink.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herbart, J. F. (1806/1959). Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. In H. Nohl, E. Weniger & G. Geissler (Hrsg.), *Die Pädagogik Herbarts* (S. 20–183). Weinheim/Berlin: Beltz.
- Herrmann, I. (2013a). Schulische Heterotopien – Schulräumliche Heterotopien. Pädagogische Organisationen im Spannungsfeld von Einsperrung und Ausschließung. In R. Hartz & M. Rätzer (Hrsg.), *Organisationsforschung nach Foucault* (S. 233–256). Bielefeld: transcript.
- Herrmann, I. (2013b). Die Entgrenzung des Pädagogischen. In W. Schöning & C. Schmidtlein-Mauderer (Hrsg.), *Gestalten des Schulraums* (S. 183–196). Bern: hep.
- Herrmann, I. (2014a). *Vandalismus an Schulen. Bedeutungsstrukturen maskierender Raumpraktiken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, I. (2014b). ‚Die Stelle find ich schön‘: Schulischer Vandalismus als Ausdruck raumpraktischer Identität. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Identität und Schule* (S. 403–419). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, I., & Flasche, V. (2015). Schulkultur und Raum. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 351–378). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, R., Bucher, T., Niederbacher, A., et al. (2005). *Leben in Szenen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdahl, M. (1979). *Giotto. Zur Frage der ikonischen Sinnstruktur*. Miesbach: Mayr.
- Kessl, F., & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2007). *Territorialisierung des Sozialen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Läpple, D., Mückenberger, U., & Oßenbrügge, J. (Hrsg.) (2010). *Zeiten und Räume der Stadt*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

- Latour, B. (1995). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Berlin: Akademie.
- Latour, B. (2006). Über technische Vermittlung. In D. Krieger & A. Belliger (Hrsg.), *ANThology*. Bielefeld: transcript.
- Leeb, S. (2012) (Hrsg.). *Materialität der Diagramme*. Berlin: B-Books.
- Leschke, R. (2010). *Medien und Formen. Eine Morphologie der Medien*. Konstanz: UVK.
- Lüders, Ch., Kade, J., & Hornstein, W. (1996). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 207–215). Opladen: Barbara Budrich.
- Marotzki, W. (1997). Morphologie eines Bildungsprozesses. In D. Nittel & W. Marotzki (Hrsg.), *Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien* (S. 83–117). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, R. M. (2012). Figurative Hermeneutik. *Sozialer Sinn*, 1, 129–161.
- Nohl, A., & Wulf, C. (2013). Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding. In dies. (Hrsg.), *Mensch und Ding: Die Materialität pädagogischer Prozesse* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, S. 1–14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers, J. (2009). Globalisierte Bildungsansprüche im lokalen Schulraum. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 25–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U. (1993). Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. In T. Jung & S. Müller-Dohm (Hrsg.), *Wirklichkeit im Deutungsprozess* (S. 106–189). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oldermann, R. (2007). *Gebaute Klausur*. Gütersloh: Verlag für Regionalgeschichte.
- Overwien, B. (2009). Schulorte und Raumgefüge informellen Lernens. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 42–57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Perlick, P. (1969). *Architektur im Dienste der Pädagogik*. Ratingen: Henn.
- Rieger-Ladich, M., & Berdelmann, K. (2012). Klassenzimmer und ihre „materielle Dimension“. In H. Schröteler-von Brandt, T. Coelen & A. Zeising (Hrsg.), *Raum für Bildung* (S. 59–82). Bielefeld: transcript.
- Rousseau, J.-J. (1762/1998). *Emil oder Über die Erziehung*. Stuttgart: UTB.
- Rustemeyer, D. (2009). *Diagramme*. Weilerswist: Velbrück.
- Scheuerl, H. (1959). Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 211–223.
- Schlechtriemen, T. (2014). *Bilder des Sozialen*. Paderborn: Fink.
- Schräge, D. (2006). Kultur als Materialität oder Material. In DGS (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede* (S. 1806–1813). München: Campus.
- Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schwalbach, G. (2009). *Basics Stadtanalyse*. Basel: Birkhäuser.
- Spranger, E. (1936). *Probleme der Kulturmorphologie*. Berlin: Akademie der Wissenschaften.
- Steiner, R. (1958). *Metamorphosen des Seelenlebens*. Dornach/Schweiz: Steiner-Nachlassverwaltung.
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. In S. Fegter et al. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung* (S. 123–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: © 2014 Google AeroWest2014
- Abb. 2: © segler-verein-staad, <http://segler-verein-staad.de/image/staad.jpg>
- Abb. 3: © 2014 Google AeroWest2014 (Modifizierte Darstellung)
- Abb. 4: © 2015 Google AeroWest2015
- Abb. 5: © 2012 GeoBasis-DE/BKG/Google Earth (Klosteranlage Obermarchtal)
- Abb. 6: © 2014 Google AeroWest2014 (Modifizierte Darstellung)
- Abb. 7: © Viktoria Flasche
- Abb. 8: © Viktoria Flasche
- Abb. 9: © [http://www.pw-internet.de/images/cms/verlegemuster\\_oxfortverband.jpg](http://www.pw-internet.de/images/cms/verlegemuster_oxfortverband.jpg)
- Abb. 10: © Viktoria Flasche
- Abb. 11: © Viktoria Flasche
- Abb. 12: © Kirakofe, R.; <http://3.bp.blogspot.com/-nlJTFaxtstg/UV-1gVkJ2vI/AAAAAAAAAMPE/Iu7qoh0AMx8/s1600/PolyMultipatchGrid.JPG>
- Abb. 13: © Schule A, <http://www.eliteschule.de/Elsa/Elsa.html>
- Abb. 14: © Schule A, <http://www.eliteschule.de/Elsa/Elsa.html> (Modifizierte Darstellung)
- Abb. 15: © [http://www.scoutnetworkblog.com/wp-content/uploads/2012/02/bubbly\\_water\\_2322193\\_by\\_stockproject1-d36cixn.jpg](http://www.scoutnetworkblog.com/wp-content/uploads/2012/02/bubbly_water_2322193_by_stockproject1-d36cixn.jpg); © [http://la-vida-shop.de/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/a/n/ansaugpl\\_ttchen\\_farbig\\_untransparent\\_1.jpg](http://la-vida-shop.de/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/a/n/ansaugpl_ttchen_farbig_untransparent_1.jpg)
- Abb. 16: © Schule B, <http://www.hansibo.eu/>
- Abb. 17: © Ina Herrmann
- Abb. 18: © Ina Herrmann; © RaBoe/Wikipedia, [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ac/Buelkau\\_kirchenfenster.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ac/Buelkau_kirchenfenster.jpg) (Ausschnitt Kirchenfenster Buelkau)

**Abstract:** The authors describe pedagogical morphology as a theory and research program in which the immanent significance of material spatial designs is assumed. Based on this perspective, examples of pedagogical orders of meaning are reconstructed which are, on the one hand, founded on the interplay of settlement structures of the school district, school architectures, and school-related spatial concepts and, on the other hand, are conserved through the respective material spatial design. The explicit tensions between post-Fordian dynamics of deterritorialization and school-related heterotopian designs point to the potential for crisis regarding the localization of educational venues and, at the very least, to the challenge of a territorialization of the (school-)pedagogical in the context of urban change.

**Keywords:** Pedagogical Space, School Architecture, Pedagogical Morphology, Heterotopia, Urban Change

**Anschrift der Autorinnen**

Prof. Dr. Jeanette Böhme, Universität Duisburg-Essen,  
Institut für Pädagogik,  
Berliner Platz 6–8, 45127 Essen, Deutschland  
E-Mail: [jeanette.boehme@uni-due.de](mailto:jeanette.boehme@uni-due.de)

Dr. Ina Herrmann, Universität Duisburg-Essen,  
Institut für Pädagogik,  
Berliner Platz 6–8, 45127 Essen, Deutschland  
E-Mail: [ina.herrmann@uni-due.de](mailto:ina.herrmann@uni-due.de)

Viktoria Flasche, Friedrich-Alexander Universität Nürnberg-Erlangen  
Institut für Pädagogik,  
Bismarkstraße 1a, 91054 Erlangen, Deutschland  
E-Mail: [viktoria.flasche@uni-due.de](mailto:viktoria.flasche@uni-due.de)